

## **Gerencialismo, escola pública e desigualdades em educação:**

### **Reflexões de académica e dilemas de mãe**

**Sofia Viseu**

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

sviseu@ie.ulisboa.pt

#### **Resumo**

A partir de um dilema pessoal sobre a escolha da escola, este texto interroga a persistência do debate em torno do público e privado na educação como forma de pensar e interpretar as políticas educativas. Esta persistência decorre, entre outros, da presença à escala transnacional de políticas inspiradas no gerencialismo da escola pública, justificadas pelos seus defensores como impulsionadoras de maior sucesso escolar. Contudo, as evidências empíricas disponíveis sobre a introdução destas medidas apontam para resultados contraditórios em relação às expectativas que estão na sua origem. Simultaneamente, em geografias onde os mercados educativos não estão consolidados, permanecem evidências dos efeitos perversos na produção de desigualdades escolares e da existência de mecanismos de segregação escolar e social. Neste cenário, é defendido um deslocamento da discussão sobre o público e privado na educação para colocar os princípios orientadores da escola pública no centro do debate, designadamente no que se refere à aposta de uma gestão local e participativa da escola.

#### **Introdução**

Começo este texto por partilhar as inquietações que vivi a propósito da escolha da escola do meu filho quando ele iniciou a escolaridade obrigatória. Na dupla condição de académica e mãe, privilegio uma escola que se pautar pelos valores da cidadania, da autonomia e da democracia na organização do trabalho pedagógico das crianças com os professores e em cooperação as famílias. Estes princípios convergem com a minha adesão concetual ao projeto da escola pública. Assim, confrontei-me com a seguinte questão: onde encontrar essa escola? E, uma vez identificada, poderia proceder à inscrição e matrícula sem que tivesse que recorrer a subterfúgios administrativos para a concretizar?

Nesta inquietação, cruzei-me com a obra de título muito sugestivo *How not to be a hypocrite: school choice for the morally perplexed parent* de Adam Swift publicada em 2003. Nessa obra, e a lembrar as palavras de Dubet & Duru-Bellat (2000), o autor defendia que se a escola pública

for suficientemente boa (*“good enough”*) as famílias não se sentem compelidas a procurar alternativas privadas cujos princípios pedagógicos coincidam com os seus.

É preciso sublinhar que perfilho as preocupações que transparecem no título da mesa redonda do II CICSE que está na origem deste texto: *“Escola pública, gerencialismo e desigualdades em educação”*. Parece-me evidente um crescente apelo, à escala transnacional, para a construção e consolidação de mercados educativos de pendor gerencialista, i.e., em políticas orientadas para aplicação de uma cultura de gestão de tipo empresarial na escola pública (Afonso, A., 2003). Nesta perspetiva, a educação tem vindo a ser concetualizada como uma “mercadoria oligopolizada” (Oliveira, R., 2009, p. 753), ou um bem posicional e de troca (Dale, 1994), reduzida no seu sentido social a “processos de produção (...) que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controlo de qualidade” (Ball, 2004, p. 1117). Noto também que, como sucessivos estudos têm vindo a demonstrar, estas medidas não resolvem e podem, inclusivamente, conduzir a uma maior estratificação social, pondo em causa o direito de acesso, em condições de igualdade, ao sistema de ensino (Dumay & Dupriez, 2014). Por seu turno, alguns dos defensores da construção de mercados educativos argumentam que é justamente através da introdução de medidas gerencialistas, como a competição entre escolas e a orientação para os resultados escolares, que se pode melhorar a qualidade do serviço público (ver, por exemplo, Friedman, 1997).

Contudo, a persistência do debate sobre os defeitos e virtudes da privatização da escola pública e da introdução de medidas gerencialistas em educação, compele-me a partilhar as preocupações de Dutercq (2011) quando afirma que a oposição entre público e privado tem estruturado, desde há muito, a nossa forma de pensar e interpretar as políticas educativas. O momento em que escrevo este texto, dezembro de 2015, dá bem conta da polarização do debate sobre a escola pública em Portugal, bem como da sua inscrição na agenda política e mediática. A propósito da supressão dos exames de Português e Matemática do 4º ano de escolaridade ou da divulgação dos *rankings* escolares, os deputados têm trocado argumentos que incluem referências ora à “cassete da geringonça de esquerda”<sup>1</sup>, ora à “cassete mentirosa dos *rankings*” da direita<sup>2</sup>. Não cabe aqui a discussão sobre os “exames” ou os “*rankings*”, mas estes episódios servem tão só para mostrar o modo como este debate permanece fortemente ideológico e que, como advertia Barroso (2003), dele não tem necessariamente resultado uma análise empírica cientificamente fundamentada.

---

<sup>1</sup> Declarações do Deputado Nuno Magalhães, ao jornal *Sol* a 16 de dezembro de 2015.

<sup>2</sup> Declaração de Álvaro Arranja no portal esquerda.net.

Orienta este texto a vontade em questionar esta oposição, procurando colocar a escola pública no centro do debate sobre “o público e o privado” em educação. A formulação do título “Gerencialismo, escola pública e desigualdades em educação” tem para mim a vantagem de se inscrever desse debate, não a partir de uma dicotomia, mas pelo apelo à reflexão sobre os princípios orientadores da escola pública e da organização do trabalho pedagógico.

O texto está estruturado em três seções. Na primeira seção procurarei ilustrar como a introdução de medidas de carácter gerencialista nas políticas públicas de educação tem vindo a ocorrer à escala transnacional. Na segunda seção, e sem pretensão de ser exaustiva, evocarei resultados que alguns estudos empíricos têm produzido sobre políticas de liberalização da escolha da escola ou da centralização da oferta, identificando os seus possíveis efeitos na produção de desigualdades escolares. Finalmente, na terceira seção, exponho os argumentos centrais que me levam a defender um deslocamento da discussão em torno do público e do privado para a colocar a escola pública e dos seus princípios orientadores no centro do debate.

### **A transnacionalidade do gerencialismo na escola pública**

As medidas que visam a construção de mercados educativos, orientadas pela agenda gerencialista na educação, circulam à escala transnacional, configurando efeitos de contaminação e empréstimo de políticas (Dolowitz & March, 2000). Este fenómeno parece particularmente visível no plano da privatização endógena (Ball & Youdell, 2008), respeitante, sobretudo, à importação de ideias, técnicas e práticas do sector privado para o sector público que se pretende mais competitivo, empresarial e comercialmente orientado.

Para a construção de uma agenda neoliberal para a educação tem contribuído enormemente a ação de instâncias supranacionais, como o Banco Mundial ou a OCDE, cujos estudos e recomendações vão sendo usados para legitimar opções políticas nacionais (Charlot, 2007). Mas esta difusão é também construída às escalas nacionais tendo como referência as políticas iniciadas nos anos 1980 no Reino Unido que generalizaram a livre escolha da escola pública, assim como o financiamento direto às famílias (“cheque-ensino”) em alguns estados dos Estados Unidos da América nos anos 1990. Entre as medidas mais populares desta agenda gerencialista destaco: a consagração da livre escolha da escola por parte de alunos e suas famílias, já instituída em 75% dos países da OCDE (Davis, 2013); a criação de mecanismos de contratualização e as *charter schools*; os “cheque-ensino”; a avaliação e publicitação do desempenho das escolas; e, por fim, o reforço da autonomia das escolas.

Reportando-me ao contexto europeu, a título de exemplo, evoco os casos da Bélgica, Países Baixos, Irlanda e Espanha onde os mecanismos de livre escolha da escola estão consolidados (van Zanten & Kosunen, 2013). As recentes reformas que se têm operado em França no domínio da carta escolar seguem o mesmo caminho (van Zanten e Obin, 2008). Em Portugal, lembro a publicação de legislação recente<sup>3</sup> que pretende alargar e consagrar a liberdade de escolha da escola, pública ou privada, por parte dos alunos e suas famílias, confirmando a existência de uma agenda nacional em torno da “escolha” e da “competição” entre escolas (Magalhães, 2013).

Na América do Sul, refira-se o Chile como pioneiro na adoção dos “cheque-ensino” no início dos anos 1980, medida que conduziu a uma forte privatização da provisão pública de educação (Elacqua, 2012). No Brasil, apesar de reformas educacionais de orientações políticas diferenciadas, têm estado presentes desde os anos 1990, com maior ou maior intensidade, “reformas de orientação gerencial” (Oliveira, D. *et al*, 2014, p. 531). Uma das opções que tem marcado a política educativa brasileira tem sido a constituição de parcerias entre setores públicos, designadamente ao nível dos municípios, e o setor privado lucrativo (Adrião, 2014).

Esta marca transnacional da adoção de um cânone gerencialista na educação deve ser entendida como um sinal de um processo de reconfiguração do papel tradicional do Estado. Através deste processo, verifica-se uma retração da regulação burocrática para progressiva introdução de lógicas de mercado nos serviços públicos. Estes processos de reconfiguração remontam a um fenómeno mais amplo de reformas que, sob a influência da nova gestão pública, visam reduzir a alegada ineficácia da gestão burocrática das autoridades na gestão dos bens públicos. A solução consistiria em induzir processos de privatização em países de tradição mais centralizadora, (como os países do Sul da Europa), com o incentivo a criação de dispositivos centrados na avaliação e na prestação de contas (*accountability*), visando um utilizador final ou consumidor (Afonso, N., 2003). Trata-se, pois, de uma tendência que marca as políticas públicas da atualidade, que não é exclusiva da educação, mas está presente num conjunto de setores constitutivos do estado social, como a saúde ou a justiça. A presença à escala transnacional de um discurso favorável ao gerencialismo ajuda a compreender uma certa normalização do discurso sobre a importância e os alegados benefícios da adoção dos princípios de mercado e de privatização endógena na escola pública.

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, o Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril de 2012 que define as normas sobre a distribuição dos alunos na rede escolar e o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro de 2013, que aprova o estatuto do ensino particular e cooperativo de nível não superior.

### **Afinal, o que funciona melhor?**

Um dos argumentos mais frequentemente utilizados para a defesa da construção de mercados educativos e da introdução de lógicas gerencialistas na escola pública consiste na possibilidade destas medidas induzirem as escolas a serem mais responsáveis pelos resultados escolares e, como consequência, aumentarem a qualidade do serviço prestado. No entanto, permanece por fazer a prova da correlação entre a implementação dessas medidas e a melhoria os resultados escolares dos alunos. Em primeiro lugar, não parece que dispomos de dispositivos metodológicos capazes de demonstrarem esta relação, pese embora esforços na procura de modelos empíricos que o façam (Hatfield *et al*, 2011). Em segundo lugar, existe uma multiplicidade de estudos e relatórios que apontam para resultados contraditórios sobre os efeitos que as medidas que visam a construção de mercados educativos produzem (Linick, 2014).

Assim, estudos conduzidos em sistemas de ensino onde a livre escolha da escola ou os “cheque-ensino” estão em prática, como por exemplo nos Estados Unidos da América, têm vindo a mostrar poucos progressos em relação aos resultados escolares dos alunos, pelo menos a julgar pela prometida eficácia das medidas (ver, por exemplo, Whitty e Power, 2002; Benveniste, Carnoy, Rothstein, 2003; Hanushek *et al*, 2007; Figlio e Stone, 2012). Sobre o contexto norte americano, merece referência uma das autoras mais mediatizadas dos anos 2000, Diane Ravitch e a obra *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Inicialmente defensora do programa *No child left behind*, através do qual se introduziram medidas de privatização da gestão das escolas públicas, Ravitch (2013) reconheceu uma década mais tarde que essas políticas tinham agravado os problemas existentes no sistema de ensino. Mais recentemente, um estudo extensivo conduzido nos Estados Unidos, veio até mostrar que as escolas públicas têm melhores desempenhos que as escolas privadas (Lubienski e Lubienski, 2013).

No Chile, onde as medidas de privatização da escola pública estão em curso há mais tempo, estudos recentes mostram a existência de fenómenos de segregação escolar elevados (Rambla, *et al*, 2011), bem como a permanência de mecanismos de seleção no recrutamento de alunos de elite por escolas privadas (Bellei, 2009). O caso da Suécia configura-se como particularmente interessante. Conhecido pela aposta histórica na construção de um estado social forte, no início dos anos 2000 as autoridades públicas nacionais empreenderam uma dramática e rápida deriva de sinal contrário. Foram introduzidas alterações no sistema de ensino, que passaram por implementar, simultaneamente, uma forte descentralização do sistema para as autarquias e escolas, a introdução da livre escolha das escolas e os “cheque-ensino” (Lundahl *et al*, 2013).

Contudo, os resultados destas políticas estão atualmente a ser alvo do escrutínio público atendendo à descida dos resultados escolares nos inquéritos internacionais, designadamente no PISA, e também graças à crescente constatação do aumento das desigualdades escolares (Östh *et al*, 2013).

Porém, em países onde os sistemas educativos são tendencialmente mais centralizados e onde os mercados educativos não estão ainda consolidados, há fortes evidências de mecanismos de segregação escolar e social. O caso português parece ser exemplar neste domínio. Naturalmente que sendo Portugal uma das sociedades mais desiguais na distribuição do rendimento na União Europeia, não surpreende a existência dessas desigualdades no sistema educativo (Observatório das Desigualdades, 2015). Mas o que parece certo é que a escola, e sobretudo as regras de condições de acesso ao sistema educativo, não têm sido capazes de dar uma resposta que inverta esta tendência.

De facto, apesar de importantes progressos no que respeita à expansão e generalização no acesso ao sistema educativo português nas últimas décadas, não tem havido uma “redução significativa das diferentes formas das desigualdades sociais face à escola” (Diogo e Diogo, 2013, p. 1). A comprová-lo, o *Altas da Educação* publicado em 2014 evidenciou as profundas desigualdades presentes no sistema educativo português no que toca ao abandono e insucesso escolar. E mesmo defendendo que se trata de um fenómeno para o qual concorrem múltiplos fatores (entre os quais os níveis de pobreza e a escolarização dos pais), os autores do *Altas* também sublinham para a importância das configurações particulares de contextos territoriais para explicar as desigualdades escolares (Justino *et al*, 2014). Neste cenário, vale a pena mencionar os estudos que dão conta do sentido estratégico de *certas* famílias que, quer através processos informais de “escolha da escola” pelos alunos e suas famílias quer na pressão sobre o trabalho dos professores, procuram assegurar melhores condições na escolaridade pública dos filhos à margem do enquadramento jurídico-normativo (Barroso e Viseu, 2006; Sá e Antunes, 2013).

Estes dados são convergentes com o que se pode observar noutros países onde, do ponto de vista do enquadramento jurídico normativo, ainda não existe a livre escolha das escolas. De resto, a investigação tem revelado processos de polarização social, e consequente possibilidade de aumento da desigualdade escolar, graças a processos de escolha informal da escola (Poupeau, 2008). Estes dados mostram que mesmo nos sistemas educativos em que existe um enquadramento jurídico-normativo que centraliza os critérios de escolha, como a “carta escolar”, tendo em vista preocupações em assegurar condições de igualdade no acesso, a escolha da escola continua a existir, pelo menos, para alguns.

Em síntese, os resultados da investigação disponível que aqui sumariamente dei conta mostram que nem o “centralismo do estado” nem o “generalismo do mercado” parecem impedir processos de segregação e desigualdades escolares (Bunar, 2010).

A falta de consenso sobre “o que funciona melhor” poderá estar ainda a contribuir para um maior descredito da escola pública. Neste ponto, merece uma breve referência a modalidade do ensino doméstico ou do *homeschooling*. Embora permaneça quase residual à escala mundial<sup>4</sup>, trata-se de um fenómeno relevante pelo seu crescimento e significado nos países onde existe já um sistema público de educação consistente. Nos Estados Unidos aproximadamente 3% da população escolar frequentava essa modalidade de ensino em 2012, existindo elevadas perspetivas sobre as suas possibilidades de crescimento (Ray, 2013). O que me importa por agora sublinhar consiste naquilo que parece ser uma alteração nas motivações que levam as famílias a optarem pelo ensino doméstico.

Se tradicionalmente, estas motivações eram sobretudo de ordem moral ou religiosa, surgem novos motivos que se prendem com a perceção sobre o sistema público de ensino: problemas relacionados com a violência física e psicológica, de saúde e de consumo de drogas nas escolas são agora evocadas como razões para a opção pelo ensino doméstico (Lubienski *et al*, 2013). Mas são também crescentemente evocadas razões relacionadas com a rigidez ou estandardização curricular, o que tem conduzido à emergência de movimentos pedagógicos alternativos, que contestam o modelo escolar e apontam a escola como uma instituição “repressora e reprodutora da ordem social vigente, trazendo mais problemas do que soluções” (Vasconcelos e Morgado, 2014, p. 226). Afastando-me de soluções deste género, convirjo com este diagnóstico crítico sobre a persistência de um certo modelo escolar que impera quer no ensino público quer privado e que me parece central debater e alterar.

### **A centralidade dos princípios orientadores da escola**

Os resultados dos estudos que aqui anunciei muito sumariamente dão conta da multiplicidade de cenários e a geométrica variável das políticas educativas de inspiração gerencialista, das suas aplicações e seus efeitos. Esta variedade não se justifica, apenas, pelo recurso a diferentes metodologias nos estudos que vão sendo realizados, mas constitui um importante indicador da complexidade das políticas públicas. Ela pode justificar-se também pela existência de processos de interpretação, adaptação e recontextualização do sentido das medidas políticas que circulam

---

<sup>4</sup> Segundo dados de 2010, cerca de metade dos países da OCDE previa essa possibilidade, mas apenas 0,4% das crianças em idade escolar estaria nessa modalidade de ensino (OCDE, 2010).

à escala transnacional nos contextos políticos locais onde se vão adotando (Steiner-Khamsi e Waldow, 2012). Estes processos de reinterpretação à escala nacional das políticas educativas e os processos de coordenação e de interação ao nível local explicam, em parte, a variedade de cenários existentes, sendo assim possível explicar os resultados contraditórios que estas medidas produzem (Felouzis, Maroy e van Zanten, 2013).

De facto, as políticas que visam a construção de mercados educativos que circulam à escala transnacional e que são adotadas em contextos nacionais, agem em contextos particulares, ideologias e estruturas já existentes. Apesar do pendor transnacional das políticas educativas, deparamo-nos com uma diversidade, por vezes assinalável, com que estas medidas têm vindo a ser adotadas e implementadas às escalas nacionais, e até mesmo regionais, variando entre: situações de livre concorrência entre escolas públicas e privadas, cenários de quase-mercados ou de mercados informais; entre a liberalização da escolha entre escolas públicas ou entre as escolas públicas e privadas, etc. (Müller, 2011). Onde, a diversidade de cenários, atores, argumentos, instâncias de regulação também não permite concluir sobre o que funciona melhor na escola pública: (como quase sempre acontece em educação no que toca à identificação de soluções ou “fórmulas mágicas”): se o “centralismo do estado”, se o “generalismo do mercado”.

Desta orientação conceptual, é possível retirar uma consequência para o debate entre o público e o privado em educação e que consiste no reconhecimento da importância dos contextos locais onde também se jogam as políticas públicas. Compreende-se assim que a pergunta “afinal o que funciona melhor?” veja a sua pertinência fragilizada. Não é só o facto de nem a “regulação do mercado” nem da “regulação estatal” resolverem as questões relacionadas com a desigualdade ou a qualidade do serviço público de educação porque, em bom rigor, estes dois modos de regulação não explicam, por si, a diversidade dos contextos e a complexidade das interações (Le Galès e Scott, 2008). Fica assim exposto porque é a dicotomização entre público e privado tende a empobrecer este debate (Barroso, 2003).

A este propósito, recordo as palavras de Nóvoa (2011) quando afirma que não nos devemos fechar “num pensamento dicotómico”:

“instrução ou educação? aprendizagem ou ensino? interesse ou esforço? integração ou seleção? igualdade ou mérito? liberdade ou autoridade? métodos ou conteúdos? valorização do sujeito ou do conhecimento?” (Nóvoa, 2011: 2).

E público ou privado?, acrescento eu. Para o autor, é na tensão entre cada um destes lugares que existe a pedagogia, na terceira margem. Por isso, em vez da discussão sobre o público e o privado ou o gerencialismo na educação, prefiro um deslocamento do debate para a defesa por



uma outra escola, seguindo o trabalho de académicos que nos estão próximos e que têm vindo a reafirmar, com clareza, quais devem ser os seus princípios orientadores.

Desses princípios, destaco, em primeira linha, que nós, educadores e formadores, procuremos acentuar o papel das crianças e dos adultos como atores sociais produtivos, dotados de condições de participação e mobilização para a definição do trabalho educativo (Sarmiento, 2004). Esta opção decorre da adoção de orientações pedagógicas onde se concetualiza a educação como um trabalho relacional, pouco compatível com a ideia de serviço entre prestador e beneficiário (Maroy *et al*, 2013), recusando, portanto, a educação como um bem de mercado. É neste quadro que, designadamente, os exames (e o seu peso na avaliação individual dos alunos) e os *rankings* devem ser equacionados, pois ocultam as condições sociais e escolares dos alunos e de trabalho dos professores, bem como a “complexidade e pluralidade dos objetivos, missões e funções da educação escolar” (Afonso, A., 2009, p. 13).

Concomitantemente, parece-me central a defesa de “uma gestão local participativa, integrada por professores, pais, alunos, (...) que garanta equidade (Klees e Brent, 2015, p. 24). Por aqui, passa a “valorização da gestão local da escola”, designadamente pela aposta em “novas modalidades de regulação e de intervenção que permitam a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva” (Barroso, 2005, p. 746). Em Portugal, registo duas tendências recentes das políticas que visam a escola pública que se têm vindo a afastar-se progressivamente deste ideário: (1) a criação de unidades escolares de maior dimensão, os designados agrupamentos de escolas, através da associação obrigatória de estabelecimentos; (2) a publicação de legislação que privilegia o diretor escolar, em detrimento de órgãos colegiais. Pelo menos concetualmente, estas medidas tendem a afastar as direções das escolas de um trabalho de proximidade dos alunos e professores. Como consequência, contribuem também para um afastamento da ideia de escola como o lugar onde “se vive a democracia, onde se aprende (...) a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir” (Canário, 2008, p. 80).

Contudo, e para concluir, sublinho a ideia com que iniciei esta seção: independentemente de quadros jurídico-normativos que revelam a presença de uma agenda gerencialista nas políticas públicas de educação da atualidade ou da natureza pública ou privada das escolas, interessa-me sublinhar a importância dos contextos particulares de ação, designadamente das escolas, como lugares de produção de políticas que podem “fazer a diferença, ou alguma diferença” (Lima, 2011, p. 5). E isso prossegue pela vontade e compromisso de cada um de nós e de tantos professores e educadores que procuram, através das suas práticas, transformar, todos os dias, o modelo escolar atual.

## Referências

- Adrião, T. (2014). Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, 28(1), 263-282.
- Afonso, A. J. (2003). Escola pública, gerencialismo e accountability. *A Página da Educação*, Porto, ano 12, n. 126, p. 21.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Rev. Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In: João Barroso (Org.). *A escola pública – regulação, desregulação, privatização* (pp. 49-78). Porto: Asa.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. Soc*, 25(89), 1105-1126.
- Barroso, J. & Viseu, S. (2006). De la régulation par l’offre scolaire à la régulation par la demande: le cas de Lisbonne. *Revue française de pédagogie*, n. 156, 51-61.
- Barroso, J. (2003). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc*, 26(92), 725-751.
- Bellei, C. (2009). The public-private school controversy in Chile. Rajashri Chakrabarti e Paul E. Peterson (ed). *School Choice Internacional. Exploring public-private partnerships* (pp. 165-192). Cambridge: MIT Press.
- Benveniste, L.; Carnoy, M.; Rothstein, R. (2003). *All Else Equal: are public and private schools different?*. New York: Routledge.
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1-18.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12(2), 73-81.

- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- Davis, J. (2013). School Choice in the States: A Policy Landscape. *Council of Chief State School Officers*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542701.pdf> (Acessível em 2 de dezembro de 2015).
- Diogo, A. & Diogo, F. (2013) (orgs.). *Desigualdades no sistema educativo percursos, transições e contextos*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Dolowitz, D., & March, D. (2000). Learning from Abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 1 (13), 5-24.
- Dubet, F.; Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities, *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531.
- Dutercq, Y. (2011) (dir.). *Où va l'éducation entre public et privé?*. Bruxelles: De Boeck.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453.
- Felouzis, G.; Maroy, C. & Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Figlio, D. N., & Stone, J. a. (2012). Are private schools really better? *Research in labor economics*, n. 35, 219-244.
- Friedman, M. (1997). Public Schools: Make Them Private. *Education Economics*, 3,(5), 341-344.
- Hanushek, E.; Kain, J.; Rivkin, S.; Branch, G. (2007). Charter School quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91, 823-848.
- Hatfield, J.W.; Kojima, F.; Narita, Y. (2011). *Promoting School Competition Through School Choice: a market design approach*. Stanford University Capital and Economic Opportunity Working Group Working Paper 2011-018.
- Justino, D. Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S. & Batista, S. (2014). *Atlas da educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Portugal, 1991-2012*. Lisboa: CESNOVA.

- Klees, S. J., & Edwards JR., D. (2015). Privatization of education: experiences from the United States and elsewhere. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 11-30.
- Le Gales, P. & Scott, J. (2008). Une révolution bureaucratique britannique? Autonomie sans contrôle ou «freer markets, more rules», *Revue française de sociologie*, 2(49), 301-330.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21 (38), 1-18.
- Linick, M. A. (2014). Measuring Competition: Inconsistent definitions, inconsistent results. *Education Policy Analysis Archives*, 22(16), 1-16.
- Lubienski, C. A., & Lubienski, S. T. (2013). *The public school advantage: Why public schools outperform private schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lubienski, C., Puckett, T., & Brewer, T. J. (2013). Does Homeschooling “Work”? A Critique of the Empirical Claims and Agenda of Advocacy Organizations. *Peabody Journal of Education*, 88 (3), 378-392.
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A. S., & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517.
- Magalhães, A. M. (2013). A nova governação e a reconfiguração das políticas educativas: entre a "competição" e a "escolha" (pp.43-56). In Alexandre Ventura, António Neto-Mendes, Adelino Costa (Org.). *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Müller, K. (2011). Libre choix des écoles- Libre choix de quoi et par qui? *Éducation comparée*, 6, p. 29-48.
- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. In Conferência proferida na Faculdade de Educação (FE) da USP.
- Observatório das desigualdades (2015). *Estudos e indicadores*. <http://observatorio-das-desigualdades.com/> (Acessível em 2 de dezembro de 2015).
- OCDE (2010). *Highlights from Education at a Glance 2010*. Paris: OCDE.
- Oliveira, D., Vieira, L. & Augusto, M. H. (2014). Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas Críticas* 20(43), 529-548.
- Oliveira, R. P. D. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(108), 739-760.

- Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425.
- Poupeau, F. (2008). Familles (Choix scolaires des). In Agnès van Zanten (dir.) *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 398-402). Paris: PUF.
- Rambla, X., Valiente, O. & Frías, C. (2011). The politics of school choice in two countries with large private-dependent sectors (Spain and Chile): family strategies, collective action and lobbying, *Journal of Education Policy*, 26(3), 431-447.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: the hoax of the privatization movement and the danger to america's public schools*. New York: Knopf.
- Ray, B. D. (2013). Homeschooling rising into the twenty-first century: Editor's introduction. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 261-264.
- Sá, V. & Antunes, F. (2013). "'Arguments' for School Choice: A Case Study with Portuguese Parents. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143, 93 - 111.
- Sarmiento, M. (2004). Reinvenção do ofício de aluno. In Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade (Org.) (pp. 44-51). *Escola da Ponte - defender a escola pública*. Porto: Profedições.
- Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (Eds.). (2012). *World Yearbook of Education 2012: policy borrowing and lending in education*. London: Routledge.
- Swift, A. (2003). *How Not to be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge.
- Van Zanten, A., & Obin, J. P. (2008). *La carte scolaire*. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A.; Kosunen, S. (2013). School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations. *London Review of Education*, 11(3), 239-255.
- Vasconcelos, M. C. C., & Morgado, J. C. B. C. (2014). Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 30 (1), 203-230.
- Whitty, G. & Power, S. (2002). A escola, o estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 15-40.